Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 8970529
Centre d'intérêt : 260

Boisvert, Micheline.

Projet d'évaluation d'un encadrement spécial pour les enfants de milieux sous-culturels, âgés de quatre ou cinq ans, perturbés émotivement / par Micheline Boisvert. -- [Trois-Rivières?] : M. Boisvert, 1989
iv, 56 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté "..." [à l'] Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 44.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Enfant inadapté • Thérapie • Encadrement des élèves • Développement de l'enfant • Développement de la personnalité • Développement affectif • Développement psychomoteur • Développement du langage • Développement social • Autonomie • Instrument d'analyse • Enseignement préscolaire

Afin de déterminer si la thérapie peut contribuer à atténuer les problèmes émotifs d'enfants inadaptés intégrés dans des classes de pré-maternelle, on a comparé le comportement de trois enfants recevant des soins à trois autres qui n'en recevaient pas sur les plans psychomoteur, langagier, cognitif, socio-affectif et de l'autonomie, on constate que les progrès réalisés par les enfants recevant de l'aide ne sont supérieurs qu'au niveau du développement cognitif et socio-affectif.

Type de document : d

8970529

UNIVERSITE DU QUEBEC

PROJET D'EVALUATION D'UN ENCADREMENT SPECIAL POUR LES ENFANTS DE MILIEUX SOUS-CULTURELS, AGES DE QUATRE OU CINQ ANS, PERTURBES EMOTIVEMENT

par

MICHELINE BOISVERT

Département des Sciences de l'Éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Rapport de recherche
présenté au Comité des études avancées
programme de maîtrise en éducation

Mai 1989

REMERCIEMENTS

L'auteure désire remercier Monsieur Yves Bégin, Ph.D., pour son soutien, son écoute, sa disponibilité et la qualité de sa direction.

Des remerciements vont aussi à Monsieur André Cloutier, Ph.D., pour sa collaboration et la pertinence de ses conseils à des étapes importantes de ce rapport.

Il faut remercier aussi Monsieur Bertrand Roy pour sa contribution dans le milieu en supervisant les stagiaires. Des remerciements vont également aux stagiaires, Geneviève Caron et Christiane Tousignant, Pierre-Paul Buissières, psycho-éducateur ainsi qu'aux enfants qui ont collaboré à la réalisation de ce travail. Des remerciements s'adressent aussi à Marjolaine Bettez pour la dactylographie.

L'auteure remercie aussi son mari, Paul Poisson, pour son appui, sa patience et sa présence tout au long de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES TABLEAUX iv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I - La problématique 3

. Présentation du centre d'intérêt 4
. Identification du problème 4
. Importance de la recherche 6
. Objectif de la recherche 6
. Définition des termes 7

CHAPITRE II - Contexte théorique 10

. Cadre théorique 11
. Hypothèse ou question de recherche 17

CHAPITRE III - Méthodologie 19

. Les Sujets 20
. Mode de sélection 20
. Description de l'expérience 22
. Description du comportement des Sujets..... 23
. Traitement expérimental (Variable indépendante) . 28
. Choix de l'instrument pour évaluer le comportement des sujets des deux groupes au début et à la fin de l'expérience 30
. La cueillette des données 31

CHAPITRE IV - Présentation et analyse des résultats 33

. Comparabilité des deux groupes au début de l'expérience 35
. Comparaison des progrès accomplis dans les deux groupes 38

CONCLUSION 40

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 43

ANNEXE I 45

ANNEXE II 51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 34

Age chronologique des Sujets de l'échantillon
au début de l'expérience

Tableau 2 36

Grille de développement 3 ans à 3 ans 11 mois

Tableau 3 38

Moyennes des deux groupes pour chaque comportement
par catégorie, au début et à la fin de l'expérience
et moyenne générale des progrès accomplis
(Grille de développement 3 ans à 3 ans 11 mois)

INTRODUCTION

Dans le monde actuel de l'éducation, les politiques scolaires préconisent de plus en plus l'intégration des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible. Parmi les élèves que l'on cherche à intégrer, plusieurs sont perturbés émotivement et souffrent d'inadaptation sociale. La façon dont on organise l'enseignement peut avoir pour effet soit d'accroître, soit de réduire les problèmes graves de comportement de ce type d'enfants. Plusieurs recherches ont démontré qu'il était possible d'apporter des solutions efficaces à ces problèmes. Cependant, la plupart de ces études se sont centrées sur les élèves du niveau primaire et du niveau secondaire. Dans le présent travail, l'auteure traite du vécu actuel lié à l'intégration au préscolaire. Elle se questionne sur les ressources et outils aptes à répondre adéquatement aux besoins de cette clientèle.

CHAPITRE I

La problématique

Présentation du centre d'intérêt

Ce travail vise un domaine précis du secteur de l'éducation: la classe de pré-maternelle. L'observation de cette clientèle a révélé que ces enfants, âgés de quatre ans, proviennent tous d'un milieu de niveau sous-culturel. La plupart d'entre eux présentent des problèmes d'ordre physique, intellectuel ou socio-émotif. Ce travail se limite à l'étude des enfants perturbés émotivement. La question posée par cette recherche est la suivante: la pré-maternelle comme structure pédagogique répond-elle adéquatement aux besoins des enfants qui éprouvent de graves difficultés d'adaptation sociale?

Identification du problème

Ce rapport de recherche se veut une exploration du problème que pose la présence en pré-maternelle d'enfants éprouvant de sérieux problèmes émotifs. Un élève sur trois entre dans cette catégorie, selon les observations de l'auteure, enseignante à ce niveau depuis dix années. La présence de cinq enfants au minimum sur quinze éprouvant de tels problèmes rend extrêmement difficile la tâche de l'enseignante. Il lui est strictement impossible d'accorder à ces cinq enfants, l'aide personnalisée dont ils ont besoin et qu'ils recevraient, si ces enfants étaient officiellement identifiés, par le Ministère de l'éducation, comme faisant partie de la clientèle à risque qui nécessite un encadrement

pédagogique particulier. Le terme clientèle à risque revêt une connotation concrète, c'est-à-dire que ces enfants présentent des retards majeurs dans leur développement comparativement à leur âge chronologique. L'ampleur des retards pouvant être d'un an, deux ans et parfois plus. "Au plan de la personnalité, ces enfants vivent plusieurs difficultés telles que: une intolérance à la frustration, une insécurité affective, une faible socialisation, une adaptation fragile à la nouveauté, des agirs agressifs, des difficultés de communication".[1]

Ces difficultés compromettent le processus de développement de ces enfants. Les parents de ces enfants présentent en général des limites en terme de ressources (faible scolarité, difficultés financières) et sont aux prises avec des problèmes personnels et sociaux.

L'auteure s'est familiarisée avec l'étude de ce problème comme enseignante pendant dix ans, au service de ce type de clientèle. Elle tentera dans ce travail, de proposer une solution à ce problème d'encadrement, qui sera exposée dans la section objectif de la recherche.

---

(1) Rapport de l'évaluation des programmes à la petite enfance dispensée par le centre de jour "La petite école" au Pavillon Reynald Rivard, Trois-Rivières, 27 avril 1987, par Jocelyne Moreau, directrice adjointe des services professionnels. Vérification du document faite par André Cloutier, Ph.D. de L'UQTR, Jean-Guy Doucet, d.g. de Ville-Joie St-Dominique et Rita Dionne, directrice de "La Petite école".

Importance de la recherche

Voici trois raisons montrant l'importance de cette recherche:

1. La possibilité d'améliorer l'existence de ces enfants en difficulté, pour la durée de leur vie, si nous les aidons dès la pré-maternelle à faire le rattrapage nécessaire au point de vue développement humain.

2. La possibilité de rendre plus humainement acceptable la tâche de l'enseignant(e) de la pré-maternelle et, par ce fait, d'augmenter la qualité de l'intervention pédagogique.

3. La possibilité de procurer un soulagement à la société, si cette clientèle évite la délinquance; le coût social rattaché à ces perturbations se trouvera ainsi réduit, sinon supprimé complètement.

Objectif de la recherche

Cette recherche vise à démontrer les effets positifs d'une pédagogie curative pour l'enfant de milieu sous-culturel âgé de quatre ou cinq ans, perturbé émotivement.

Définition des termes

Tout au long de ce travail, les termes employés pour désigner les enfants souffrant de problèmes de comportements graves sont: "perturbés affectifs", perturbés émotivement" ou "enfants présentant des difficultés d'adaptation sociale".[2] Plusieurs auteurs soulignent qu'il est difficile de préciser qui est réellement cet enfant. Comme l'exprime M. Lavallée: "dans les années '40, on parlait des enfants "exceptionnels", puis des "inadaptés", et maintenant nous parlons des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Donc, ces enfants ne sont pas adaptés au système scolaire, ou bien c'est le système scolaire qui n'est pas adapté à eux".[3] Quand au Ministère de l'éducation, il emploie les termes "déviation socio-affective" pour désigner l'enfant en difficulté d'adaptation sociale. Ce ministère, dans le rapport COPEX (1976, Tome I, annexe 2.2, p. 108), définit comme suit les termes "déviation socio-affective":

---

(2) Cloutier, André, Ph.D., "L'évolution des comportements sociaux de jeunes enfants perturbés émotivement": approche éthologique, thèse de doctorat (Ph.D.) Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, août 1986, 189 pages.

(3) Lavallée, Marcel. "Les conditions d'intégration". Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec, 1986, p. 190

> "L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée administrée par un spécialiste compétent manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves, incompatibles avec la qualité et la quantité des groupes réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin."

Pour sa part, "Bunch précise que l'enfant mésadapté socio-affectif est celui dont les besoins sont si peu satisfaits qu'il ne peut fonctionner selon les normes admises par le groupe, ou encore celui dont l'anxiété ne peut lui permettre de percevoir les demandes de son environnement" (p. 9).[4]

C'est de ce type de difficulté dont est atteint l'enfant décrit dans ce rapport de recherche. De là, surgit la question suivante: cette classe de pré-maternelle permet-elle à ces enfants perturbés émotivement d'atteindre un meilleur développement?

Le terme développement employé ici, signifie "processus de changements progressifs, ordonnés, orientés et cumulatifs vers

---

(4) Georgette Goupil, Ph.D., Michelle Comeau, Ph.D. "Etude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif", Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Education, 1983, 115 pages.

une structuration et une organisation de plus en plus complexes de l'être humain selon une séquence de phases s'appuyant nécessairement l'une sur l'autre; résultante du processus précédent. Synthèse des facteurs sociaux et différentiels"[5]

Le développement humain comporte une dimension mentale et affective qui doit accompagner le développement physique. "L. Kolberg et Mayer (1972) affirment que le but des écoles devrait être de stimuler le développement humain. De plus, une telle conception se révèle viable en pratique ainsi qu'aux plans éthique et scientifique. Elle propose en outre un cadre pour une nouvelle forme de psychologie éducative."[6]

---

(5) Définition donnée par Lefebvre-Pinard dans Legendre, Renald, "Dictionnaire actuel de l'éducation, Collection "Larousse", Les Editions françaises inc., Boucherville, Québec, 1988, 679 pages, p. 164.

(6) Legendre, Renald, "op. cit." p. 165.

CHAPITRE II

Contexte théorique

Cadre théorique

L'auteure de ce travail croit qu'une pédagogie curative est susceptible d'apporter une aide précieuse à l'enfant éprouvant des problèmes émotifs graves. Cette conviction s'appuie sur la pensée de Françoise Dolto, psychanalyste française, ayant travaillé pendant cinquante ans auprès des enfants en difficulté. L'approche de cette thérapeute a démontré qu'il était possible de récupérer émotivement certains enfants si l'on répondait adéquatement à leurs besoins. Spécialiste de la psychanalyse des enfants, elle a permis à l'auteure de ce travail de se donner une meilleure compréhension de la dynamique de l'enfant. Françoise Dolto, par sa transparence et sa foi en l'enfant, a été une source d'inspiration pour l'auteure de ce rapport à travers ses propres préoccupations face à l'enfant en difficulté. Dans son livre Le cas Dominique Françoise Dolto affirme: "qu'il faudrait des garderies nombreuses pour les enfants depuis l'âge de la marche délurée jusqu'à celui de l'école maternelle, garderies ouvertes aux parents qui viendraient y découvrir l'importance de leur comportement éducatif" (Le cas Dominique, p. 254).[7] Il serait ainsi permis aux parents d'observer et de dialoguer avec les éducatrices maternelles. Françoise Dolto propose que les éducatrices aient la responsabilité de quatre ou cinq enfants. Ce qui permettrait aux éducatrices,

---

(7) Dolto, Françoise, "Le cas Dominique", Editions du Seuil, Paris, 1971, 257 pages.

conscientes de leur rôle éducatif, d'axer leur action pédagogique uniquement "au plan du jeu et de l'adaptation des enfants les uns aux autres, dans une ambiance qui ne serait absolument pas scolaire" (Le cas Dominique, p. 254). Ainsi, dans cet encadrement particulier, l'enfant éprouvé affectivement pourrait vivre ses régressions momentanées qui lui sont souvent nécessaires pour parvenir à son autonomie. Les éducatrices auraient une pédagogie centrée uniquement sur l'évolution de l'enfant. Et ce, à travers toutes les activités ludiques qui permettraient à l'enfant de cet âge, d'accéder au langage parlé parfait, à l'adresse corporelle et manuelle, ainsi qu'au développement socio-affectif.

"Ainsi, tous les enfants atteindraient, déjà insérés à leur classe d'âge, l'âge de l'entrée en maternelle: âge qui varie selon les enfants entre trois et cinq ans. (...) C'est l'âge où il est impossible de faire oeuvre utile à une maîtresse si parfaite soit-elle lorsqu'elle a plus de quinze enfants, et encore, à condition qu'ils soient aptes à communiquer entre eux et avec elle par la possession parfaite du langage acquis précédemment" (Le cas Dominique, p. 255).[8] Car, il faut bien l'avouer, l'éducation de ces jeunes enfants exige une attention soutenue et particulière de la part de l'éducatrice. Et encore davantage, lorsque ces enfants souffrent de perturbations émotives. Comme en témoigne

---

(8) Dolto, Françoise, "Le cas Dominique", Editions du Seuil, Paris, 1971, 257 pages.

Françoise Dolto, "la mise en maternelle d'enfants qui sont déjà inadaptés à la vie en société de leur âge ne peut qu'aggraver leurs difficultés, s'ils ne reçoivent pas une aide particulière nécessaire à leur développement". (Le cas Dominique, p. 250)

Albert Painchaud, psycho-éducateur québécois, a lui aussi guidé l'auteure de ce travail dans sa réflexion face à l'enfant perturbé émotivement. Préoccupé par l'importance d'avoir une pédagogie adaptée à l'enfant qui souffre d'inadaptation sociale, il a fondé "en août 1968, avec Euchariste Paulhus et plusieurs autres personnalités de l'Université de Sherbrooke, le centre-pilote de "La Vigie". La création du Centre origine d'un projet de recherche de cinq ans mené conjointement par l'Université de Sherbrooke et l'Institut Val-du-Lac Inc. Ce projet a porté spécifiquement sur l'étude des inadaptations scolaires présentées par les enfants d'intelligence normale dont l'âge varie entre douze et quatorze ans et sur les modes de récupération possibles" (p. 17). Son livre, Ces normaux inadaptés, a aidé l'auteure de ce rapport à discerner les différents aspects qui caractérisent l'enfant inadapté socialement et les attitudes éducatives qui doivent présider à sa récupération. Son expérience et son livre ont su démontrer qu'il est possible d'aider efficacement un enfant à se rebâtir un moi intérieur solide, si cet enfant reçoit le soutien nécessaire pour reconquérir son équilibre. L'enfant éprouvant des problèmes émotifs graves "n'a pas pu vivre intensément les étapes normales qui président à l'évolution de tout être, dans

son apprentissage social. Il s'est produit une brisure, un arrêt, voire une régression sur le plan de l'évolution et il ne reste plus qu'à permettre de nouveau à cet enfant de tenter une nouvelle expérience de reconstruction à chaque niveau"[9].

Pour Painchaud, "le processus rééducatif suppose la mise en place d'un traitement spécifique où chacune des phases de maturation propre à l'individu est reprise, voire renforcée à travers le vécu quotidien, où les cadres et les structures relèvent d'une pensée clinique, où la relation se veut thérapeutique, où les personnes habilitées à vivre avec l'enfant sont aptes à le connaître, à le comprendre, à apporter une réponse correspondante à sa symptomatologie et à son problème fondamental. Les techniques d'expression et de production de l'enfant viseront avant tout à le situer par rapport à lui-même et au milieu environnant, l'amenant progressivement à une reconnaissance de soi, vraie et authentique, resituant chacune des activités à sa place, tout en lui conférant une valeur de soutien dans toutes les phases de sa vie" (p. 30). Pour décrire les étapes du développement, Painchaud s'appuie sur quelques auteurs en disant que: "S. Freud parlerait sans doute du facteur d'équilibration qui

---

(9) Painchaud, Albert. "Ces normaux inadaptés, Collection "Pédagogie psychosociale", Editions Fleurus, Paris, 1972, 441 pages, p. 29.

s'établit entre le ça, le surmoi et le moi. J. Piaget emploierait la notion d'adaptation et E.H. Erickson parlerait d'une évolution progressive vers l'identité de la personne; autant de concepts qui veulent définir le développement de l'individu selon des périodes de maturation structurées et progressives. Il paraît nécessaire de dire que la rééducation de l'enfant présentant un fort conflit scolaire doit se centrer presque exclusivement sur le soutien et la reconstruction de son moi, car l'enfant n'a pas été capable d'établir l'équilibre nécessaire entre ses aspirations, ses potentialités et la réalité ambiante. Dans cette vision dynamique de l'évolution de la personnalité, le moi prend donc une importance capitale et devient la pierre d'angle du travail rééducatif".[10]

Plusieurs autres auteurs soutiennent qu'il ne faudrait pas sous-estimer l'importance des programmes de prévention précoce destinés aux enfants montrant les premiers signes de mésadaptation. Une récente recherche effectuée par (Dr.) Jane Ledingham et (Dr.) Gail Crombie, dans la revue Santé mentale au Canada,[11] nous informe sur ce sujet. Ils affirment que: "Le programme le plus solidement implanté dans ce domaine est celui de Cowen et de ses collègues. Dans ce programme axé sur la

---

(10) Painchaud, Albert. "op. cit." pp. 33-34.

(11) Revue: Santé mentale au Canada, vol. 36, no 1, mars 1988. "La promotion de la santé mentale chez les enfants et les adolescents", par Dr Jane Ledingham et Dr Gail Crombie, Centre d'étude de l'enfant, Département de psychologie, Université d'Ottawa, 10 chemin MacDougall, Ottawa, (Ontario) K1N 6N5, pp. 9-18.

santé mentale, on fait appel à des préposés des services d'aide à l'enfance chargés d'assurer des interventions individualisées sous la surveillance de professionnels de la santé mentale. Les enfants qui, de l'avis de leurs enseignants, éprouvaient des problèmes scolaires ont été orientés vers ce programme. Dans un compte-rendu de sept années consécutives de recherches sur les résultats de ce programme, Weissberg, Cowen, Lotyc Zewski et Gente (1983) ont indiqué que celui-ci a entraîné une énorme amélioration dans l'adaptation des enfants, pour toutes les années et pour presque tous les secteurs évalués à partir de trois types de mesures. Les résultats signalés dans cette étude sont impressionnants".

"Rickel et Lampi (1981) ont fait le point sur un projet conçu à l'intention d'enfants d'âge préscolaire, qui s'inspirait du modèle décrit plus haut. Ils ont comparé du point de vue de l'adaptation, un groupe traité, qui avait eu des problèmes deux ans plus tôt, à un groupe analogue d'enfants n'ayant pas reçu de traitement ainsi qu'à un groupe témoin d'enfants normaux. Deux ans après l'intervention, les enfants en difficulté qui avaient été traités ne se distinguaient guère des enfants du groupe témoin et les deux groupes étaient supérieurs aux enfants en difficulté non traités sur le plan du rendement scolaire. Le maintien à long terme des bienfaits de

ce traitement donne un aperçu de l'importance de cette intervention" (p. 15).[12]

Toutes ces recherches font ressortir l'importance d'interactions positives entre l'intervenant et l'enfant. Elles démontrent la nécessité d'une approche axée sur le développement de l'enfant et vérifient les effets sur le comportement. Ce contexte théorique appuie la démarche de l'auteure de la présente étude et, augmente sa conviction en la valeur d'une pédagogie curative ou adaptée à l'enfant qui vit des inadaptations sociales. De plus, ces théories lui ont permis de mieux saisir l'évolution psychique de l'enfant dans la diversité de ses étapes et de ses conduites.

Hypothèse ou question de recherche

Il a semblé intéressant pour l'auteure de tenter de vérifier l'hypothèse qu'un traitement curatif approprié durant une période s'étendant sur plusieurs mois contribuerait à diminuer les problèmes des élèves perturbés émotivement que l'on regroupe à l'heure actuelle dans des classes de quinze

---

(12) Revue: Santé mentale au Canada, vol. 36, no 1, mars 1988. "La promotion de la santé mentale chez les enfants et les adolescents, par Dr Jane Ledingham et Dr Gail Crombie, Centre d'étude de l'enfant, Département de psychologie, Université d'Ottawa, 10 chemin MacDougall, Ottawa, (Ontario) K1N 6N5, pp. 9-18.

enfants en pré-maternelle. L'hypothèse s'appuie sur les travaux présentés dans les pages précédentes qui démontrent la possibilité de sortir les enfants troublés affectivement de la mésadaptation, si nous leur offrons une aide adéquate.

Ce traitement curatif a été ajusté aux besoins spécifiques de chaque élève, en tenant compte des ressources disponibles. Pour un élève, le traitement a consisté à vivre une thérapie par le jeu. Trois autres élèves ont reçu un traitement en rapport avec leurs problèmes soit au niveau du langage, soit au niveau social, selon le diagnostic qui a été fait de leur état.

Le traitement curatif a constitué la variable indépendante de l'expérience menée. Les élèves du groupe témoin n'ont pas reçu de traitement curatif spécial.

CHAPITRE III

Méthodologie

Les Sujets

A partir du début de l'année scolaire les observations qui ont conduit à choisir les membres du groupe expérimental et du groupe témoin ont porté sur trente enfants fréquentant la classe de pré-maternelle. Cette classe comprend deux groupes composés de quinze enfants. L'âge des sujets varie entre quatre ans et quatre ans onze mois avant le premier octobre de l'année en cours. Ces enfants ne présentaient aucune anomalie physique ou cérébrale. Cependant, dix élèves diagnostiqués comme ayant des problèmes socio-émotifs graves, présentaient d'après le psychologue de l'Université du Québec à Trois-Rivières[13], les stagiaires, le psycho-éducateur et l'éducatrice responsable de cette classe, un "profil développemental" exigeant une thérapie individuelle. Les autres enfants démontraient une moins grande difficulté à fonctionner dans un groupe de pré-maternelle, même s'ils n'étaient pas sans problèmes.

Mode de sélection

Les enfants du groupe expérimental furent sélectionnés de la façon suivante. Trois enfants recevant déjà avant l'expérience de ce travail, un traitement particulier dans des

---

(13) Il est à préciser que ce psychologue oeuvrait dans cette classe à titre de superviseur des stagiaires de sa discipline.

milieux appropriés à leurs besoins, ont reçu une évaluation psychologique administrée par le psychologue rattaché à l'établissement spécialisé. Ces élèves ont été placés dans le groupe expérimental parce qu'ils recevaient une aide particulière, mise en marche avant le début de cette expérience. Et aussi, parce qu'ils répondaient à la définition "déviation socio-affective" employée par le ministère de l'Education citée précédemment dans ce travail. L'autre élève faisant partie du groupe expérimental a été choisi parce qu'une stagiaire (niveau maîtrise) était disponible pour donner une thérapie par le jeu. Ce traitement correspondait au besoin de l'élève. Il est à noter que tout au long de cette démarche, cette stagiaire a été supervisée par un professeur de sa discipline.

Pour recruter les quatre enfants du groupe témoin, l'auteure de ce rapport s'est basée sur les observations et sur les discussions de l'équipe oeuvrant dans cette classe. Il fut donc demandé à la stagiaire en psychologie (maîtrise), aux deux stagiaires en psychologie (3ième année), à la stagiaire en psycho-éducation (2ième année), ainsi qu'au psycho-éducateur attaché à cette classe de participer à la sélection des enfants. "Tout le processus de repérage et de diagnostic des

enfants perturbés émotivement s'est fait dans l'optique d'échanges entre spécialistes".[14] Et ce, dans le cadre de discussions basées sur les observations des enfants.

Description de l'expérience

Cette clientèle à risque, peut-elle présenter des changements souhaités dans ses comportements, si on lui accorde une aide appropriée à ses besoins? C'est ce que ce rapport a voulu étudier.

Pour cette expérience, trois Sujets ont reçu un traitement ou une aide appropriée à leurs besoins. Ces trois Sujets ont été comparés à trois autres Sujets qui n'ont reçu aucune aide additionnelle.

Il faut préciser, qu'un Sujet du groupe expérimental ainsi qu'un Sujet du groupe témoin ont au cours de l'expérience déménagé d'école. Cette mortalité expérimentale a réduit le nombre d'enfants à six au lieu de huit.

---

(14) Cloutier, A. "L'évolution des comportements sociaux de jeunes enfants perturbés émotivement: approche éthologique, thèse de doctorat (Ph.D.). Département de psychologie, Université de Montréal, août 1986, page 44.

Description du comportement des Sujets

Pour démontrer l'ampleur des besoins de cette catégorie d'élèves, l'auteure de ce travail a voulu fournir au lecteur la description des Sujets des deux groupes faisant partie de l'expérience. Voici quelques-uns des traits comportementaux de ces Sujets. Afin de garder la confidentialité, les élèves sont appelés pour le:

a) Groupe expérimental: Sujet 1
Sujet 2
Sujet 3

b) Groupe témoin: Sujet 4
Sujet 5
Sujet 6

Groupe expérimental

Sujet 1

Au début de l'année scolaire, ce Sujet refuse tout contact avec les autres enfants. Il s'isole complètement dans un coin de la classe. Son attitude générale est tendue et méfiante vis-à-vis les pairs et les adultes. Il a besoin d'un soutien constant pour l'aider à se structurer intérieurement et pour sortir de son mutisme. Incapable de se concentrer, il démissionne dans tout ce qu'il fait. C'est dire l'instabilité

et le manque de confiance qui l'habitent. Après quelques mois de fréquentation scolaire, se sentant plus à l'aise dans la classe, il réagit à la moindre frustration. Il devient agressif envers les pairs. Il les frappe parfois sans raison apparente. Il défie constamment les consignes de la classe. Lorsqu'il ne peut obtenir immédiatement ce qu'il veut, il brise les jeux ou il frappe ses voisins. Ses réactions défensives varient en intensité et en quantité, selon les situations.

Au moment de l'expérience, ce Sujet était suivi depuis deux ans, dans un établissement, pour recevoir l'aide adéquate et stimulante dont il avait besoin.

Sujet 2

Pour bien situer ce Sujet, il importe de préciser qu'au début de l'année scolaire, il passait vingt minutes à l'entrée de la porte de la classe, assis par terre à regarder dans la classe sans y entrer, et ce, malgré les invitations de l'éducatrice. Peu à peu, il a décidé d'entrer dans le local, mais il se cachait en-dessous des tables pendant une heure. Ensuite, il se dirigeait seul, au coin de sable. Son visage était fermé et son corps semblait crispé. Sa communication non-verbale indiquait une grande tension intérieure. A chaque fois qu'un adulte voulait l'approcher, il reculait physiquement pour s'éloigner. Ce Sujet s'isolait et refusait de communiquer verbalement avec qui que ce soit. Il était intéressé par les

arts plastiques et par les jeux de toutes sortes. Cependant, ses activités se déroulaient dans la solitude. Il refusait la relation interpersonnelle avec les pairs et avec l'adulte. Il ne participait à aucune activité de groupe. Il semblait éviter les situations sociales. Il vivait retiré dans son monde.

Après plusieurs observations de ce Sujet et après avoir consulté les parents, cet enfant fut orienté par l'éducatrice responsable de la classe à suivre une thérapie par le jeu.

Sujet 3

Ce Sujet manifeste dès son entrée scolaire de graves problèmes émotifs. Il n'a aucune expression au niveau du visage. La tristesse semble figée dans ses yeux. Il ne participe à aucune activité de la classe. Il erre seul, dans le local, observant, de loin, les autres. Il a une communication verbale difficile; ses phrases sont composées de deux à trois mots, plus ou moins compréhensibles. Au niveau physique, ses mouvements sont très rigides et très saccadés. Il semble perdu dans un autre monde. Sa grande timidité et sa passivité démontrent une souffrance émotive. Etant très inhibé il a beaucoup de difficulté à s'intégrer dans le groupe. Il est incapable d'interagir avec les pairs et avec l'environnement. Ce Sujet exige une présence continuelle de l'adulte responsable de la classe pour le sécuriser, le stimuler et le soutenir à tous les niveaux d'adaptation et d'apprentissage.

Au moment de l'expérience, ce Sujet recevait une aide particulière dans un établissement spécialisé.

Groupe témoin

Sujet 4

Lorsqu'il arrive en classe, ce Sujet démontre une très grande insécurité. Il a constamment besoin que l'adulte soit à côté de lui pour le rassurer et ce, dans toutes les activités et à tous les instants. Si la responsable de la classe ne peut pas répondre à ses demandes tout de suite, il tremble et crie sans arrêt, jusqu'à ce que l'on comble son besoin. Dès qu'il vit une frustration, il manifeste sa colère. Il ne tolère la présence d'aucun enfant à ses côtés. Lorsque cela se présente, il hurle et frappe les autres enfants. Il enlève constamment les jouets aux autres. Parfois, lorsqu'il semble très tendu, il saute sur place, les bras dans les airs et les yeux hagards. Il perd tout contact avec la réalité. Ce qui le calme dans ces moments de crise, c'est que l'adulte le prenne doucement dans ses bras et le berce. C'est le seul moyen qui l'apaise.

Il éprouve aussi une grande difficulté au niveau de la motricité globale: il est incapable de courir et de grimper. Au niveau de la motricité fine: il ne s'habille pas seul, il

est incapable d'enfiler des perles de grosseurs moyennes et de découper avec des ciseaux. Il fut recommandé aux parents par l'éducatrice responsable de la classe, de le faire examiner sur le plan médical. Ce qui a été fait. Le spécialiste décela un retard au niveau moteur, mais aucune anomalie.

Ce qui le caractérise, c'est d'être prisonnier de comportements cycliques. Tous les jours, il utilise les mêmes jeux, répète les mêmes mouvements, montrant par là, un intense besoin de sécurité.

Sujet 5

Ce Sujet possède de nombreuses carences affectives. Au début de l'année scolaire, il semble souffrir d'une très grande inhibition. Il se retire du groupe et ne participe à aucune activité. Il faut sans cesse que l'adulte s'occupe de lui pour l'aider à surmonter ses difficultés de quelqu'ordre que ce soit. Il n'accepte pas de partager la responsable de la classe avec les autres enfants. Dès que l'éducatrice s'occupe des autres, il se jette par terre, crie et pleure. Au bout de quelques mois de fréquentation scolaire, il devient agressif. Il frappe sur les objets ou lance tout ce qui se trouve sous sa main. Il n'accepte pas la présence des autres enfants à côté de lui. Il cherche à les blesser en les pinçant ou en les mordant. Il leur enlève leurs jeux et les frappe. Il ne respecte aucune consigne de la classe et défie constamment l'adulte.

Sujet 6

Depuis le début de l'année scolaire, ce Sujet semble désintéressé de tout. Il va d'une activité à l'autre. Il commence quelque chose sans jamais rien terminer. Il a l'air blasé. Il se traîne les pieds: tout semble lourd à porter. Il regarde l'adulte les yeux remplis de méfiance et de défis. Il est incapable de s'organiser au niveau de ses jeux. Il ne possède aucune structure. Il n'accepte et ne respecte aucune règle de la classe. Et, plus le temps passe, plus il devient arrogant et agressif vis-à-vis les pairs. Il détruit les réalisations des autres et provoque sans arrêt des querelles. Il éprouve des difficultés d'attention, de structuration et de communication.

Description de la variable indépendante

Traitement expérimental

Groupe expérimental: Sujet 1

Durant toute la durée de l'expérience, ce Sujet dont le comportement a été décrit précédemment a reçu, à raison d'une journée semaine, de la stimulation à tous les niveaux du comportement, dans un groupe de douze enfants du même âge, dirigé par deux psycho-éducateurs (trices), assistés de deux stagiaires, travaillant dans un centre spécialisé pour enfants en difficulté.

Groupe expérimental: Sujet 2

Le Sujet 2 a bénéficié pendant trois mois, à raison d'une heure semaine, d'une thérapie par le jeu. Cette thérapie a été donné dans la même école où s'est déroulée la présente expérience.

Groupe expérimental: Sujet 3

Durant toute l'expérience, ce Sujet a profité d'une aide spécifique au niveau du langage et ce, à raison de deux demi-journées semaine. Il fut placé dans un groupe de trois enfants dirigé par une orthophoniste. Ce qui eut aussi pour effet de répondre à ses besoins de socialisation.

Groupe témoin

Les trois Sujets du groupe témoin, Sujets 4, 5 et 6 décrits précédemment, n'ont pas reçu d'aide additionnelle semblable à celle décrite plus haut. Le groupe témoin a été dirigé par l'expérimentatrice de ce projet, dans le cadre de son travail régulier.

Lorsque les Sujets du groupe expérimental n'étaient pas requis par leur traitement spécifique, ils rejoignaient les Sujets du groupe témoin dans la classe de pré-maternelle.

Description de la variable dépendante de l'expérience pour évaluer le comportement des Sujets des deux groupes au début et à la fin de l'expérience

Choix de l'instrument

Au lieu d'employer comme prévu au début de ce projet la grille évaluative de René Zazzo[15], l'outil méthodologique utilisé a été la "grille de développement" de l'enfant fournie par André Cloutier, directeur du Centre de services à l'enfance de l'UQTR. Même si cette grille est à l'état expérimental, elle évalue le développement de l'enfant d'une façon plus exhaustive que la grille de René Zazzo. Elle est plus récente, plus complète et mieux adaptée au milieu des enfants de quatre ans.

Il existe trois versions de cette grille correspondant chacune à un niveau de développement différent: de deux ans à deux ans onze mois; de trois ans à trois ans onze mois; de quatre ans à quatre ans onze mois (l'annexe II reproduit la version de la grille qui a été utilisé dans cette expérience, c'est-à-dire la grille 3 ans à 3 ans 11 mois).

---

(15) ZAZZO, R., Nouvelle échelle métrique de l'intelligence: test de développement mental pour enfants de 3 à 14 ans, Gilly, Michel, collab.; Verba-rad, Mina, collab., Paris, Armand Colin, 1966.

Pour chaque niveau d'âge et chaque domaine du développement de la grille, l'auteure a donné la cotation aux critères suivants:

oui, souvent = 3;
quelquefois = 2;
rarement = 1;
refuse ou non = 0

Les résultats obtenus ont été compilés et calculés en pourcentage pour chacun des sujets. La grille (3 ans) a été administrée aux six Sujets, au début et à la fin de l'expérience (novembre 1987 et mai 1988).

Cet outil a permis d'évaluer chaque enfant dans les domaines de développement suivants: psycho-moteur, langagier, cognitif, socio-affectif et au plan de l'autonomie.

La cueillette des données

L'administration de ces grilles a commencé le 17 novembre 1987. La cueillette des données s'est effectuée sur une période de quinze jours, au cours desquels l'auteure de ce rapport a inscrit toutes les observations correspondant aux grilles. Selon l'âge attribué à chaque Sujet par l'expérimentatrice, celle-ci a noté les cinq domaines (du niveau d'âge correspondant à la grille) pouvant servir à cette pré-maternelle.

Chaque enfant a été un sujet-cible durant une période de trente minutes dans des "jeux libres" et trente minutes dans des activités dirigées correspondant aux critères d'observation des grilles.

La période des "jeux libres" a été choisie pour observer l'enfant en interaction avec les pairs et avec son environnement. D'une part, l'enfant a reçu ainsi le moins d'interventions possible de l'éducatrice. D'autre part, cette période a permis à l'expérimentatrice de noter au fur et à mesure, dans le cadre de la classe, les interactions des Sujets correspondant aux critères du domaine socio-affectif.

En ce qui concerne le prétest, tous les Sujets du groupe expérimental et du groupe témoin ont reçu pendant la même période, les notations requises par les grilles (selon le groupe d'âge relié aux grilles). Ce qui a eu comme conséquence de faire ressortir la grille 3 ans comme choix. Car tous les Sujets ont été notés au prétest et au post-test à cette grille.

La même procédure a été suivie à la fin de l'expérience soit, à partir du 25 mai 1988, durant une période de quinze jours.

CHAPITRE IV

Présentation et analyse des résultats

La présentation et l'interprétation des résultats obtenus seront limités à des points précis parce que cette recherche a exploré un groupe de Sujets dont le nombre est restreint. Il s'agit de résultats quantifiés qui démontrent si les groupes sont comparables et s'il y a eu évolution ou non chez les Sujets des deux groupes.

Tableau 1

Age chronologique des Sujets de l'échantillon au début de l'expérience

	Sujets		Age/mois
Groupe expérimental	1		57
	2		50
	3		61
		Moyenne:	55
Groupe témoin	4		55
	5		51
	6		51
		Moyenne:	52

On constate au tableau 1 que l'âge moyen des Sujets du groupe expérimental est de 55 mois, alors que l'âge moyen du groupe témoin est de 52 mois. L'écart d'âge entre les deux groupes n'étant que de trois mois, à ce niveau d'âge, les deux

groupes peuvent être considérés comme comparables du point de vue de l'âge chronologique.

Au tableau 2, apparaissent les résultats donnant le nombre de comportements par catégories de développement de chaque Sujet des deux groupes à la grille de développement (3 ans à 3 ans 11 mois) utilisée au début et à la fin de l'expérience, ainsi que le progrès accompli par chaque Sujet. Ce tableau donne aussi les moyennes des deux groupes pour chaque catégorie de développement. Le tableau 3 reprend les moyennes présentées au tableau 2 et présente aussi les moyennes générales des deux groupes.

Comparabilité des deux groupes au début de l'expérience

Au tableau 2, on constate une différence remarquable entre les deux groupes dans la catégorie du développement sensori-moteur au début de l'expérience. Le groupe expérimental a 42.2 alors que le groupe témoin a 27.6. L'écart de 14.6 démontre la supériorité du groupe expérimental. A ce niveau, la différence entre les deux groupes indique qu'ils sont moins comparables.

Dans la catégorie du langage au tableau 2, le groupe expérimental démontre une faiblesse marquée à ce niveau. Il obtient 19.4 comparativement au groupe témoin qui a 37.9. L'écart de 18.5 pour le groupe témoin rend les deux groupes moins comparables à ce niveau au début de l'expérience.

Tableau 2

Grille de développement 3 ans à 3 ans 11 mois

	développement sensori-moteur			langage			développement cognitif			développement socio-affectif			autonomie		
Groupe expérimental	Prétest	Post-test	Progrès	Prétest	Post-test	Progrès	Prétest	Post-test	Progrès	Prétest	Post-test	Progrès	Prétest	Post-test	Progrès
Sujet 1	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sujet 2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sujet 3	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Moyenne	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Groupe témoin															
Sujet 4	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sujet 5	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sujet 6	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Moyenne	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Au tableau 2, dans la catégorie du développement cognitif, le groupe expérimental obtient 30.5 alors que le groupe témoin a 27. L'écart n'étant que de 3.5 les groupes paraissent ici plus comparables au début de l'expérience.

Au tableau 2, dans la catégorie du développement socio-affectif au prétest, le groupe expérimental a 37.8 comparativement au groupe témoin qui obtient 33.7. L'écart de 7.6 rend les groupes plus comparables à ce niveau au début de l'expérience.

Dans la catégorie autonomie au tableau 2, le groupe expérimental au début de l'expérience obtient 43.1 comparativement au groupe témoin qui a 27.7. La différence de 15.4 en faveur du groupe expérimental démontre que les groupes sont moins comparables à ce niveau.

Quand on additionne les résultats de chaque groupe pour les cinq comportements par catégories, et qu'on divise ces résultats par cinq, on obtient les moyennes suivantes pour le groupe expérimental et le groupe témoin:

Groupe expérimental	34.6
Groupe témoin	30.8

(Voir tableau 3)

De ce point de vue, les groupes paraissent davantage comparables, mais cette comparabilité n'efface pas les différences constatées au niveau des comportements/catégories. Il a été montré ci-dessus qu'il existait des différences appréciables entre les groupes au début de l'expérience pour trois des cinq catégories. On peut donc conclure que les deux groupes n'étaient pas aussi comparables qu'on l'aurait souhaité au début de l'expérience.

Tableau 3

Moyennes des deux groupes pour chaque comportement par catégorie, au début et à la fin de l'expérience et moyenne générale des progrès accomplis (Grille de développement 3 ans à 7 ans 11 mois)

	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	Prétest	Post-test	Progrès	Prétest	Post-test	Progrès
Sensori-moteur	42.2	63.9	21.7	27.6	55.7	28.1
Langage	19.4	41.6	22.2	17.9	76.6	38.9
Développement cognitif	30.5	65.9	35.4	27.0	59.6	32.6
Développement socio-affectif	37.8	53.3	15.5	33.7	48.3	14.6
Autonomie	43.1	56.7	13.6	27.7	46.2	18.5
Moyennes générales	34.6	56.2	21.6	30.8	57.3	26.5

Comparaison des progrès accomplis dans les deux groupes

Le tableau 3 permet de constater que, d'une façon générale, un progrès tout au moins aussi considérable a été accompli dans le groupe témoin comparativement au groupe expérimental, contrairement à l'hypothèse formulée au début de

cette recherche. Le progrès moyen accompli dans le groupe expérimental est de 21.6, alors qu'il est de 26.5 dans le groupe témoin. Les données accumulées dans cette recherche ne permettent donc pas de confirmer l'hypothèse formulée. Si l'on examine maintenant les moyennes par catégorie de comportement, on constate que le groupe témoin affiche une certaine supériorité dans les progrès accomplis dans trois catégories de comportement: au niveau sensori-moteur, au niveau langage et au niveau autonomie. Cependant, la supériorité du groupe témoin est plus marquée au plan du langage.

Le tableau 3 montre qu'un progrès de 38.9 a été accompli dans le groupe témoin au plan du langage comparativement à 22.2 pour le groupe expérimental. A noter aussi que le groupe expérimental affiche une performance déjà faible comparativement au groupe témoin au début de l'expérience, au niveau du langage. Le groupe expérimental obtient 19.4, alors que le groupe témoin obtient 27.9. Cette constatation amène l'auteure à penser que la non vérification de l'hypothèse pourrait être attribuable, tout au moins en partie, au problème de langage affiché par les Sujets du groupe expérimental dès le début de l'expérience.

L'analyse du tableau 3 soulève une autre question. Les progrès du groupe témoin peuvent-ils être attribuables au fait que ces Sujets étaient moins perturbés en étant sécurisés par la présence régulière de l'éducatrice, alors que, les Sujets du groupe expérimental devaient s'adapter à d'autres intervenants?

CONCLUSION

Avec l'avènement des politiques favorisant l'intégration des enfants en difficulté dans le cadre le plus normal possible, les recherches dans ce secteur de l'éducation ont afflué de toute part. A partir de ces projets, certaines solutions ont été apportées pour réaliser un tel désir: implantation des ressources nécessaires, individualisation des enseignements pour répondre aux besoins particuliers des élèves, formation des enseignants. Cependant, ces recherches ont plutôt été effectuées à l'intention des clientèles du primaire et du secondaire. En ce qui concerne le niveau du préscolaire, plus particulièrement la clientèle à risque, que l'on retrouve dans les classes de quatre ans, peu d'études se sont attardées à cette réalité vécue dans la classe de prématernelle considérée comme classe régulière. C'est pourquoi, ce rapport a voulu explorer la problématique de l'enfant de quatre ans perturbé émotivement placé dans une classe dite régulière. Il ressort de cette étude que l'hypothèse qui voulait démontrer qu'un traitement approprié à l'enfant inadapté pouvait améliorer de façon significative le comportement de cet enfant n'a pas été confirmée. Sans doute, faudrait-il dans une étude ultérieure élargir le nombre de sujets pour effectuer une meilleure vérification de l'hypothèse émise dans ce travail. Un échantillonnage plus rigoureux et plus développé permettrait peut-être de mieux vérifier les bienfaits d'un encadrement spécial pour l'enfant perturbé émotivement.

L'auteure se doit aussi de mentionner les limites de l'instrument de mesure utilisé dans cette expérience. Bien que cet instrument lui soit apparu comme le plus approprié pour son expérience, il demeure que l'analyse d'items de cet instrument n'a pas encore été effectuée.

L'auteure de ce travail demeure préoccupée face à ces enfants en souffrance qui, selon elle, ont droit eux aussi de parvenir au développement optimum de leur âge. C'est de cette jeune génération que dépend l'avenir; il importe donc de lui permettre de se développer d'une façon intégrale. Tout au long de ses travaux, Françoise Dolto a exprimé à maintes reprises toute l'importance qu'il fallait accorder à l'éducation des enfants en bas âge. Plus particulièrement, elle a souligné qu'il faut s'occuper des enfants "inadaptés à la vie en société de leur âge" (Le cas Dominique, p. 250) et leur procurer à l'intérieur d'une démarche thérapeutique la possibilité de reconstruire leur monde intérieur. Selon elle, "la mise en maternelle, pour des enfants inadaptés, ne peut qu'aggraver leurs difficultés" (Le cas Dominique, p. 250) s'ils ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin. Ce que la classe de quatre ans ne peut fournir puisque le nombre d'enfants perturbés demeure trop élevé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cloutier, André, Ph.D., "L'évolution des comportements sociaux de jeunes enfants perturbés émotivement": approche éthologique, thèse de doctorat (Ph.D.). Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, août 1986, 189 pages.

Dolto, Françoise, "Le cas Dominique", Editions du Seuil, Paris, 1971, 257 pages.

Goupil, G., Ph.D., Comeau, M., Ph.D., "Etude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif", Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983, 115 pages.

Lavallée, Marcel, "Les conditions d'intégration", Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec, 1986, 262 pages.

Ledingham, Dr Jane, Crombie, Dr Gail, "La promotion de la santé mentale chez les enfants et les adolescents", Santé mentale au Canada, vol. 36, no 1, mars 1988, Centre d'étude de l'enfant, Département d'Ottawa, 10, chemin MacDougall, Ottawa (Ontario), K1N 6N5, 9-18 pages.

Legendre, Renald, "Dictionnaire actuel de l'éducation", Collection "Larousse", Les Editions Françaises inc., Boucherville, Québec, 1988, 679 pages.

Painchaud, Albert, "Ces normaux inadaptés", Collection "Pédagogie psychosociale", Editions Fleurus, Paris, 1972, 441 pages.

Zazzo, René, Conduites et conscience, "Actualités pédagogiques et psychologiques", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1962, 316 pages.

Rapport de l'évaluation des programmes à la petite enfance dispensé par le Centre de jour "La petite école" au Pavillon Reynald Rivard, Trois-Rivières, 27 avril 1987, par Jocelyne Moreau, directrice adjointe des services professionnels. Vérification du document faite par André Cloutier, Ph.D., de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Jean-Guy Doucet, d.g. de Ville-Joie St-Dominique et Rita Dionne, directrice de "La petite école".

ANNEXE I

Résultats détaillés de chaque Sujet des deux groupes à la grille de développement (3 ans) utilisé au début et à la fin de l'expérience

Développement personnel-moteur
Grille de développement de 3 ans à 3 ans 11 mois

Test 6	Vision		Préhension		Audition		Locomotion		Motricité générale		Motricité fine	
Groupe expérimental	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Sujet 1	0,0	26,6	77,7	100,0	33,3	33,3	36,3	63,6	80,0	100,0	0,0	25,0
Sujet 2	60,0	100,0	88,8	100,0	0,0	16,6	36,3	72,7	66,6	100,0	25,0	50,0
Sujet 3	26,6	66,0	66,0	100,0	16,6	16,6	36,3	72,7	100,0	100,0	0,0	33,3
Groupe témoin												
Sujet 4	20,0	20,0	10,5	66,7	11,1	22,3	18,1	27,3	51,5	100,0	0,0	41,6
Sujet 5	0,0	66,0	61,6	100,0	0,0	33,3	27,2	63,6	50,0	100,0	25,0	50,0
Sujet 6	4 ,0	40,0	66,6	85,1	0,0	11,1	18,1	54,5	66,0	100,0	0,0	25,0

Développement du langage
(Grille de développement de 3 ans à 3 ans 11 mois)

Test 4		
Groupe expérimental	Prétest	Post-test
Sujet 1	33,3	38,8
Sujet 2	0,0	38,8
Sujet 3	25,0	47,2
Groupe témoin		
Sujet 4	41,6	83,3
Sujet 5	25,0	66,6
Sujet 6	47,2	80,5

Développement cognitif
(Grille de développement de 3 ans à 3 ans 11 mois)

Test 0		
Groupe expérimental	Prétest	Post-test
Sujet 1	39,5	48,9
Sujet 2	18,7	62,5
Sujet 3	33,3	86,4
Groupe témoin		
Sujet 4	22,9	65,6
Sujet 5	35,4	54,1
Sujet 6	22,9	59,3

Développement socio-affectif et socialisation
(Grille de développement de 3 ans à 3 ans 11 mois)

Test 4	Interaction enfant-adulte		Interaction enfant-enfant		Interaction enfant-environnement	
Groupe expérimental	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Sujet 1	21,5	16,6	42,5	46,2	85,7	80,9
Sujet 2	11,7	37,2	5,5	37,0	57,1	71,4
Sujet 3	33,5	50,9	22,2	44,4	71,4	95,8
Groupe témoin						
Sujet 4	9,8	35,2	29,6	50,0	41,6	62,5
Sujet 5	43,1	45,0	31,4	53,7	45,8	50,0
Sujet 6	27,4	17,6	33,3	62,9	41,6	58,5

Autonomie
(Grille de développement de 3 ans à 3 ans 11 mois)

Test 4		
Groupe expérimental	Prétest	Post-test
Sujet 1	44,4	55,5
Sujet 2	35,1	48,1
Sujet 3	50,0	66,6
Moyenne du groupe expérimental	43,1	56,7
Groupe témoin		
Sujet 4	25,9	55,5
Sujet 5	20,3	33,3
Sujet 6	37,0	50,0
Moyenne du groupe témoin	27,7	46,2

ANNEXE II

Grille de développement de
3 ans à 3 ans 11 mois

Développement de 3 ans à 3 ans 11 mois

Répondre par: oui, souvent, quelquefois, rarement, refuse ou non

I. Développement sensori-moteur

1.1 La vision

Évalue mieux les distances (jeu + jeu de perles):
Effectue plus rapidement de changements d'orientation visuelle de tous les
proche (jeu + lancer le ballon):
Aime la diversité de tailles et de formes de cubes (jeu + cubes):
Couvre toute la page d'une seule couleur ou de couleurs superposées
(jeu + gouache, peinture digitale):
Remplace ses crayons aux couleurs variées (jeu + dessin):

1.2 L'ouïe (jeu)

Peut produire une mélodie:
Connaît des petites chansons:
Commence à essayer de jouer certains instruments:
La musique rythmée le fait sauter, courir:
Aime les activités musicales de groupe:
Chante et danse en suivant le rythme d'une musique:
Écoute une histoire courte et simple:

1.3 La préhension

Contrôle davantage ses mouvements:
Tient ses crayons comme un adulte:
Découpe en se servant de ciseaux (jeu + bricolage):
Saisit la cuillère avec le pouce et l'index avec une rotation correcte du poignet:
Prend l'aiguille par l'arrière:
Tartine avec un couteau:
Verse bien du liquide d'un pot à un verre:
Expérimente avec des mouvements des doigts et des mouvements de toute la
main (jeu + peinture digitale):
Fait des pâtes, cheveux et tresses (jeu + pâte):

1.4 La locomotion

Peut agiter sur ses pieds, marche droit:
Marche sur la pointe des pieds:
Marche tout en suivant un rythme donné:
Se tient en équilibre sur un pied en se balançant:
Saute (marche au galop):
Prend facilement les virages en courant:
Couvre une distance de dix pas à la course tout en effectuant les mouvements
alternatifs coordonnés des bras:
Saute par-dessus un objet de 6 pouces de largeur, pieds joints:

Aime monter et descendre rapidement les escaliers: ____
Monte les escaliers en alternant les pieds: ____
Descend les escaliers sans alterner les pieds: ____

1.5 a *Motricité générale*

Donne un coup de pied sur un ballon qui roule vers lui: ____
Lance une balle par-dessus sa tête: ____
Se balance sur une balançoire une fois que celle-ci est en mouvement: ____
Aime les appareils à grimper: ____
Monte tout en haut d'une glissoire (4 à 6 pieds de haut) et se laisse glisser au sol: ____
S'accroupit pour jouer à terre: ____

1.5 b *Motricité fine*

Copie son prénom: ____
Écrit quelques nombres: ____
Découpe des formes simples: ____
Latéralité bien établie (enfant est droitier ou gaucher): ____

II Développement du langage

Dispose d'un vocabulaire de 150 à 600 mots: ____
Utilise correctement les mots les plus connus de son vocabulaire: ____
Donne son âge: ____
Capable de dire à quel sexe il appartient: ____
Emploie le "nous" et le "on" plus fréquemment: ____
Commence à donner des réflexions lorsqu'on raconte des histoires: ____
Commence à se raconter ou à raconter des histoires: ____
Après un jeu, il raconte ce qu'il a fait: ____
Décrit l'action représentée par une image: ____
Identifie son dessin qui n'est pas toujours reconnaissable: ____
Aime les récits imaginaires se rapportant à des personnages réels: ____
Aime les devinettes: ____

III Habitudes quotidiennes

3.1 *L'alimentation*

Mange lentement: ____
A bon appétit: ____
Accepte davantage les légumes: ____
Renverse la tête en arrière pour boire les dernières gouttes: ____

3.2 *Le sommeil (repos)*

Ne dort plus durant la sieste: ____
Se réveille lentement, de bonne humeur s'il a réussi à s'endormir: ____

IV Développement cognitif

Perçoit les formes: cercle, carré, triangle (jeu d'encastrements) ________
Dessine un carré par imitation ________
Copie un cercle ________
Trace un losange ________
Rassemble les deux moitiés d'une même forme ________
Agence des parties ou des cubes suivant un modèle donné ________
Peut construire une tour de 10 cubes ________
Complète sans tâtonner un casse-tête comportant 6 à 7 morceaux ________
Peut imiter un modèle simple dans ses constructions (jeu de blocs) ________
Assortit les objets un à un (par groupe de 3 objets ou plus) ________
Indique quels objets vont ensemble ________
Regroupe des objets par catégories ________
Dénombre dix objets par imitation ________
Reconnaît les couleurs de base et les identifie ________
Trace un V par imitation ________
Compare deux objets (jeu bataille avec les cartes) ________
Peut indiquer si un objet est léger ou lourd ________
Peut indiquer quels objets sont longs et lesquels sont courts ________
Peut situer des objets par rapport à son corps ________
Sur demande, montre du doigt dix parties du corps ________
Ajoute une jambe ou un bras à un bonhomme incomplet ________
Comprend les différences ________
Comprend les ressemblances ________
Comprend "chacun son tour" ________
Peut distinguer le jour et la nuit ________
Ne distingue pas très bien l'arrière et l'avant de ses vêtements ________
Met un soulier sans différencier le gauche et le droit ________
Peut dire deux mots ensemble: veut lait ________
Peut s'orienter dans les itinéraires simples ________
Range en imitant l'ordre décrit par l'adulte ________
S'intéresse davantage aux histoires qu'on raconte, reste plus longtemps sur place ________
Compte jusqu'à trois ________

V Développement socio-affectif et socialisation

5.1 Interaction enfant - adulte

Cherche à plaire à l'adulte
Est confortable face à l'adulte ________
Accepte les conseils de l'adulte ________
Est sensible aux éloges de l'adulte ________
Sociable et communicatif s'il rencontre un adulte qu'il connaît ________
Accueille spontanément les personnes qu'il connaît ________
Obéit aux demandes des adultes dans 75% des cas ________
Téléphone à un adulte ________
Respecte les règles d'un jeu de groupe animé par un adulte ________
Lorsqu'il arrive au Centre, il aime parler à l'adulte de ce qu'il vit chez lui ________
Est capable de sympathie ________
Cherche à observer les expressions faciales pour découvrir ce qu'elles signifient ________
Fait du breuvage pour quelqu'un qui n'est pas présent, mais oublie de lui apporter ________

Aime faire des démonstrations d'exploits acrobatiques: _____
Aime parler de sa mère et de lui-même en disant "nous" et "on": _____
Grandit bien quand on essaie de le raisonner: _____
Peut redevenir plus bébé: _____

5.2 Interaction enfant - enfant

Entre dans le jeu si un autre enfant l'entraîne: _____
Il choisit ses compagnons: _____
Joue avec les autres enfants à une même activité, pas nécessairement en interaction: _____
Commence à jouer avec un autre enfant: _____
Début de jeux dramatiques: voyages, drames d'animaux: _____
Joue la "comédie" pour les autres: _____
Suit les règles d'un jeu connu en imitant ce que font les autres: _____
Respecte les règles de jeux collectifs dirigés par des enfants plus âgés: _____
Commence à manifester un esprit de compétition: _____
Provoque querelles et disputes pour la possession du matériel: _____
Demande qu'on lui prête un jouet dont un autre enfant se sert: _____
Il n'aime pas partager sa feuille de dessin avec quelqu'un d'autre: _____
Amène ses jouets de la maison pour les partager: _____
Est plus conscient des besoins des autres et accepte d'y répondre: _____
La vue d'un enfant qui peint ou dessine le stimule à en faire autant: _____
Joue du "tout seul": _____
Commence à se vanter en présence des autres enfants: _____
Dont être surveillé lorsqu'il joue avec des compagnons du même âge: _____

5.3 Interaction enfant - environnement

Sait se servir d'un crayon sans tout barbouiller les doigts: _____
Ne touche pas à ce qui est défendu: _____
Aime ranger les jouets en groupe: _____
Est capable de demeurer à l'intérieur de la cour: _____
Dans un cadre connu, les difficultés d'adaptation sont rares: _____
Aime visiter des endroits: _____
Capable de faire des choix: _____
Lorsqu'il arrive au Centre, il choisit un enfant ou une activité qui retient son attention: _____

VI. Autonomie

Capable de s'habituer et de boutonner ses boutons de grosseurs moyennes: _____
Commence à s'habiller: _____
Se déshabille seul et rapidement: _____
Suspend son manteau sur un crochet et accroche celui-ci à un tringle à sa portée, lorsqu'on lui fournit des directives à cet effet: _____
Met ses mitaines: _____
Met ses bottes: _____
Détache ses souliers: _____
Essaie de lacer ses souliers: _____
Se mouche complètement seul: _____
Propre lorsqu'il mange: _____
Contribue à des petits travaux ménagers: _____
Aime aider à ranger tasses et verres: _____

Va aux toilettes seul: _____
Ne mouille pas son lit plus de deux nuits par mois: _____
Urine debout s'il s'agit d'un garçon: _____
Insiste pour se laver lui-même: _____
Lave et essuie son visage de façon maladroite: _____
Suit la routine de la classe sur un minimum d'aide du professeur: _____
Aide à ranger les choses: _____

VII Attitudes

Comment est son attitude générale:
Calme: _____ Souriant: _____ Soupir: _____ Tendu: _____ Rigide: _____
En retrait: _____ Agressif _____ Autre spécifier: _____

De quelle façon vient-il à l'adulte:
En souriant: _____ En hésitant: _____ Tendu: _____ Agressivement: _____
Autre, spécifier: _____

Comment accepte-t-il les remarques de l'adulte:
Difficilement: _____ Indifféremment: _____ Avec joie: _____ Avec colère: _____
Autre spécifier: _____

Comment se comporte-t-il dans un groupe:
S'affirme: _____ Donne son opinion: _____ Se vante: _____ Dirige: _____
Se laisse dominer: _____ Se retire: _____ Observe: _____ Autre spécifier: _____

De quelle façon réagit-il à la frustration:
Aucune réaction: _____ En pleurant: _____ En criant: _____ En quittant: _____
Autre spécifier: _____

Dans quelle situation devient-il agressif:
Sans raison apparente: _____ Lorsqu'on le frustre: _____ Lorsqu'on lui fait mal: _____
Autre, spécifier: _____

Comment exprime-t-il ses agressivité:
Verbalement: _____ En frappant quelqu'un: _____ En frappant des objets: _____
Autre spécifier: _____

Demande à voir sa mère:
Sans raison apparente: _____ Au moment du coucher: _____ Dans des situations de détresse: _____ Autre spécifier: _____